

Jegyzet

(1) A kb. 50, magyarul is oktató szakközép- és szakmunkásképző iskolában, sajnos, elenyésző a történelemoktatás.

(2) Csupán két példa: a brit fennhatóságú Észak-Írországból senki sem lepődik meg a tömegesen és nyilvánosan lobogó ír zászló láttán; a bosznia-hercegovinai horvátok háza előtt is horvát zászlót lát az arra járó.

(3) A szakirodalom az itt taglalt jelenségre eléggé szerteágazó szavakat alkalmaz: multikulturális identitás, transzkulturális, kultúrpluralizmus, kettős kötődés stb. A Pataki Ferenc, Szabenyi Péter és Vass Vilmos által megfogalmazott „sokdimenziós identitás” kérdése ill. a történelmi narráció fontosságának témájára egy külön tanulmányban szeretnék a közeljövőben reagálni.

(4) A vizsgálatot a Szlovák Tudományos Akadémia Szociológiai Intézete és az Európai Roma Munkaügyi-nökség készítette. *Új Szó hír*, 2006. július 15.

(5) Figyelemre méltónak gondolom dr. Zsolnay Józsefné dr. Mátyas Mária Magyarország felől megfogalmazott sommás véleményét ez ügyben: „A történelemtanárnak történelmi szövegeket kellene olvasatnia, de helyette szájhagyomány útján terjednek az információk: elmondás alapján.” Elhangzott *Az olvasáspedagógia megoldatlan kérdései a magyar nyelven folyó képzés keretei között határainkon innen és túl* című előadásban, a XV. Katedra-napokon Dunaszerdahelyen, 2006. október 28-án.

(6) Az oktatás társadalmi funkcióját számos szlovák szakember, pl. Viliam Kratochvíl vagy Branislav Pupalá is hangsúlyozza. Utóbbival magyarul is olvasható beszélgetés (készítette Lovász Gabriella) a *Katedra* c. pedagógiai folyóirat 2006. októberi számában, az 5–7. oldalon.

Irodalom

A. Gergely András: Nemzeti vagy etnikulturális kisebbség? In *Etnikai identitás, politikai lojalitás*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, 4. Balassi Kiadó, Budapest.

Alberty, Július (2006): Dejepis v zajati ideológii. *História*, 5–6.

F. Dárdai Ágnes: *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. A történelemtanári továbbképzés kiskönyvtára XLI. Budapest.

F. Dárdai Ágnes (2002): Külföldi és magyar történelemtankönyvek európai integrációs képe. *Iskolakultúra*, 1. 62.

Kollai István (2005): *A magyar-szlovák kiegyezés tizenkét pontja*. www.mult-kor.hu.

Kratochvíl, Viliam (2004): *Modely na rozvíjanie kompetencií žiakov. K transformácii vzáhu histórie a školského dejepisu*. Acta Historica Posoniensia V, Bratislava.

Kratochvíl, Viliam (2006): Multiperspektivita vo výučbe dejepisu. *História*, 11–12, 46–47.

Mátrai Zsuzsa (2002): A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés. *Iskolakultúra*, 2.

Pingel, Falk (2000): *The European home: representation of 20th century Europe in history textbooks*. Council of Europe Publishing.

Porter, Bernard (2006): My country, right or wrong? *History Today*, 7.

Schöpfli György (2003): *A modern nemzet*. Attraktor. Sonkoly Gábor (2005): Örökség és történelem – az emlékezet technikái. *Iskolakultúra*, 3.

Szarka László (2005): Identitás és lojalitás nemzetállami konfliktushelyezetei. In *Etnikai identitás, politikai lojalitás*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet Évkönyve, 4. Balassi Kiadó, Budapest.

Szarka László (2006): *Interjú*. www.felvidek.ma. Szabenyi Péter – Vass Vilmos (2002): Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat. *Iskolakultúra*, 2. 30–51. *The 20th century: an interplay of views*. (2002) Council of Europe Publishing.

Vajda Barnabás

Rév-Komárom, Selye János Egyetem

Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció

Az információs műveltség az információs társadalom funkcionális írástudása (Bundy, 2004b), hiszen globalizálódó világunknak olyan állampolgárookra van szüksége, akik rendelkeznek az írástudás készségeivel, az információs műveltséggel, akik sokat olvasnak, tisztán látnak és gondolkodnak, jól értesült emberek módjára kérdeznak, megkérdőjelezik a szaktekintélyek, de még saját maguk állításait is (Adams, 2003).

Az információs műveltség témája nem először szerepel az Iskolakultúra hasábjain. Balla Mária (2005) írásában kiemeli, hogy az információs műveltség az egész életet át tartó tanulás alapja. Dömsödy Andrea (2005) érvelésére pedig később kitérünk.

Az információs műveltség fogalma

Maga a fogalom már az 1980-as években létezett, azonban csak a '90-es években kezdett igazán ismertté válni. Szinte lehetetlen azonban egyetlen, átfogó definícióját megadni (Bawden, 2001).

A szakirodalomban számos, az információs műveltséggel kapcsolatos kifejezéssel találkozunk. Ilyenek:

- az információs műveltség (information literacy),
- a számítógépes írástudás (computer literacy és szinonimái),
- a könyvtári írástudás (library literacy),
- a média-írástudás (media literacy),
- a hálózati vagy internet-írástudás (network literacy, Internet literacy),
- a digitális írástudás (digital [information] literacy). (Bawden, 2001)

Megszilárdulóban van azonban az a szemlélet, mely szerint az információs műveltséget nem a műveltségterületek egyikeként, hanem átfogó, összefoglaló fogalomként kell kezelnünk.

Az információs műveltség definícióinak többsége az Amerikai Könyvtáregyesület (ALA) definíciójára épül, azt egészíti ki. E meghatározás szerint információsan műveltnek azt tekinthetjük, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá aki ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan használható fel a tanulásban.

Az ALA az információs műveltség kapcsán egy sor szükséges készséget jelöl meg:

- az információsükséglet felismerése,
- az adott probléma megoldásához szükséges információ azonosítása,
- a szükséges információ megtalálása,
- a megtalált információ értékelése,
- az információ szervezése,
- az információ hatékony felhasználása az adott probléma megoldására (ALA, 1989).

Az IKT-t mint csodaszert feltüntető marketingtől, a komplex kihívásokat technológiai problémává leegyszerűsítő felfogástól különösen a politikusok, oktatáspolitikusok, hivatalnokok és a rosszul informált, kétségeket nem támasztó médiumok csábulnak el. Az IKT és az e-learning sokat ígért, viszont a beléjük fektetett összegekhez képest kevés eredményt hozott az oktatás számára.

Műveltség, kultúra, írástudás

Az angol „information literacy” kifejezést információs műveltség vagy információs írástudás néven is magyaríthatjuk. A műveltség szó használatának jogos voltát erősíti az is, amire Karvalics mutat rá: az oktatásemélet a '80-as években már képviselte azt a műveltségeszményt, amelynek lényege, hogy a művelt ember „képes megérteni, értelmezni és felhasználni a környezetében jelenlévő hatások óriási tömegét”. Igaz, mindezt még anélkül tette, hogy információs műveltségről beszélt volna (Karvalics, 1997, 690.).

Az információs műveltség kifejezés térnyerésének lendületet adhat az a szemlekiadvány, amely az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum webszerveréről letölthető, és amely a témakörrel kapcsolatos számos alapvető dokumentum fordítását tartalmazza (Csík, 2006). Az információs írástudás elnevezés jogosságát viszont leginkább az adja meg, hogy az információs műveltség fogalma az írástudás általános kontextusába ágyazódik be (Lanham, 1995). Nemcsak átvitt értelemben, hanem abban a tekintetben is,

hogy alapvető készségei a funkcionális írástudás, vagyis a nyomtatott és írott információk hasznosításának képessége nélkül nem sajátíthatók el.

Az információs műveltség értelmezései

Az információs műveltség erősen kötődik az egész életen át tartó tanulás fogalmához: az információs technológiák gyorsan változnak, ezért folyamatos tanulást igényelnek.

Bawden (2001) idéz számos meghatározást, amelyekből többek között megállapítható, hogy az információs műveltséghez az információ bölcs és etikus társadalmi felhasználásának kritikai tudatossága is kapcsolódik.

Aki információsan művelt, annak jelentős tudása van az információk világáról, személyes stílusa elősegíti interakcióit az információs világgal, és belső értékei támogatják az információhasználatot (Nagy, 2000). Ennek megfelelően ismernie kell az információs társadalom természetét, és el kell sajátítania az információhoz való hozzáféréshez és az információ használatához kötődő értékeket (Bruce, 1994).

A különféle definíciók összehasonlításából az is leszűrhető, hogy az információs műveltség feltételez egy felismerési fázist, megtalálható benne a keresés megfogalmazása, a forrás(ok) kiválasztása és vizsgálata, az információ értékelése, szintézise és használata (Varis, 2003).

A kritikai tudatosság, kritikai gondolkodás elemei közül emeljük ki a következőket:

- a megbízható források keresése és megtalálása,
- a tények és vélemények közötti különbségtétel,
- a manipulatív érvelés felismerése (Jones, 1996).

Több helyütt idézhetnénk Dömsödy Andrea (2005) szimpatikus, szenvedélyes és főként igaz érvelését. Ezúttal csupán arra emlékeztetünk, hogy ő is kiemeli: az olvasási készség, kritikus gondolkodás, ítélőképesség, a kulturális környezet ismerete nélkülözhetetlenek az információk használói számára.

Fontos tudnunk, hogy az információs műveltség készségei külön-külön is levezethetők napi, praktikus kihívásokból, a lényegük azonban éppen az, hogy együttesen egy alapképesség lassan szervesülő komponenseiként jelennek meg (Karvalics, 1997).

Kinek az ügye?

Az információs műveltség a következő – egymással is összefüggő – kihívásoknak a megválaszolására fejlődött ki:

- az információs túlterhelés, amelyet a digitális technológiák gyors fejlődése okozott,
- a kompetens információhasználók iránti társadalmi igény,
- a fogékony és informált munkaerő szükségessége, amelyet a tudásgazdaság követel meg (Andretta, 2005).

Ahogy azt György Péter megfogalmazza: ezek a kihívások abból következnek, hogy a „net nem nett univerzum, nem kertes házak utcája, inkább ködös táj”. Nem olyan, mint a könyvtár, hol „biztos kezek vezetik: a katalógusok, bibliográfiák, segédletek között. Nehéz eligazodni, de bizonyosságra lehet szert tenni”. (György, 2002, 15.).

Nem idézhetjük eleget az UNESCO szakértőinek véleményét, mely szerint az információs műveltség lehetővé teszi, hogy információkhoz jussunk egészségünkéről, környezetünkéről, oktatásunkról és munkánkról. Az információs műveltséget tehát be kell építeni az alapfokú, a középfokú és a felsőoktatás tanterveibe, valamint az információs, továbbá az oktatási és egészségügyi szakemberek képzésébe (Thematic debate, 2005).

Az UNESCO és az IFLA közös nyilatkozatában megerősíti ezt, hozzátéve, hogy az információs műveltség a digitális világban alapvető emberi jog. Egyúttal jól látható benne a fogalom kétarcúsága abban a tekintetben, hogy kinek az érdekeit szolgálja leginkább,

hiszen a dokumentum szerint egyaránt pótolhatatlan az egyes emberek és cégek (különösen a kis- és középvállalkozások), illetve az egyes régiók és nemzetek versenyképessége szempontjából (*IFLA*, 2005). Ennek megfelelően messzemenően igaznak kell tartanunk Z. Karvalics László megállapítását, miszerint az információs műveltség tömeges megteremtésének fontossága ma legalább olyan alapvető, mint az alfabetizáció elterjesztése volt az ipari társadalom hajnalán, ilyen módon tehát nem erkölcsi-lelkiismereti kérdésről van szó, hanem racionális számításokon alapuló döntésről (*Karvalics*, 2003).

Ugyanakkor az is igaz, hogy az információs műveltség elterjesztése végső soron az el- len hat, hogy az információt meghatározott személyek, csoportok, érdekszférák kisajátítsák (*Doherty és Ketschner*, 2005).

Az információs műveltség modelljei

Az információs műveltségnek három modelljét szokták megkülönböztetni. A behaviorista modell a megfigyelhető viselkedésen alapul, és sokan kritizálják, mert különálló képességeket mér. A konstruktivista modellek a kritikus gondolkodást, az önálló tanulást hangsúlyozzák, mentális modellekre épülnek és a „tanuljuk meg, hogyan kell tanulni” megközelítéshez kapcsolódnak. A relációs modell a konstruktivista nézőpontot kiegészíti azzal, hogy segíti az információ kritikus használatát előtérbe állító személyes értékek fejlesztését. Segítségével az információs környezetre vonatkozó alapos ismeretek, valamint egy olyan informálódási stílus sajátítható el, amely elősegíti, hogy a tanuló a világgal szabadon lépjen interakcióba. A relációs modell az információs műveltséget az információ-használat hét különböző módjával foglalja keretbe:

- az információs technológiák használata információk gyűjtésére és kommunikálására,
- a források ismerete és ezek közvetlen vagy közvetítő útján történő elérésének képessége,
- új szituációk kezelése megfelelő információkeresési és -felhasználási stratégiák útján,
- az információ ellenőrzése és kezelése mechanikus eszközök, az emlékezet és információs technológiák segítségével,
- személyes tudásbázis kiépítése új érdeklődési területeken, amely az információ tárolásától abban különbözik, hogy magába foglalja a kritikus elemzést is,
- a tudás és a személyes távlatok alkalmazása, ami új meglátásokhoz vezet,
- az információ bölcs és etikus felhasználása (*Andretta*, 2005).

Modellekről más értelemben is beszélhetünk. Az információs műveltségnek léteznek ugyanis nemzeti keretrendszerei is. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

- Az Amerikai Egyesült Államokból az Association of College and Research Libraries (ACRL) keretrendszere (Information Literacy Competency Standards for Higher Education, <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>);
- Ausztrália és Új-Zéland területéről az Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) keretrendszere (Australian and New Zealand Information Literacy Framework, <http://www.caul.edu.au/infoliteracy/infoliteracyframework.pdf>);
- Nagy-Britanniából a Society of College, National and University Libraries (SCONUL) keretrendszere (Information skills in higher education, http://www.sconul.ac.uk/activities/inf_lit/papers/seven_pillars.html).

Első látásra nagyon hasonlóak ezek a modellek is nevezhető keretrendszerek. Közlebből nézve azonban látszik, hogy az információ etikus használata tekintetében az ANZIIL modell a társadalmi, kulturális és gazdasági aspektusokra is figyel, míg a másik két modell középpontjában a jogi vonatkozások, mindenekelőtt a szerzői jog áll. Számos további különbség mellett emeljük ki, hogy az ANZIIL modell a tanulás következő dimenzióit azonosítja:

- általános készségek: problémamegoldás, együttműködés, csapatmunka, kommunikáció, kritikus gondolkodás;

- információs készségek: információkeresés, az információ felhasználása, az információs technológia gördülékeny használata;
- értékek és meggyőződések: az információ bölcs és etikus felhasználása, szociális felelősségérzet, közösségi részvétel.

A SCONUL modell két alapkövét az alapvető könyvtári készségek és az alapszintű informáciotechnológiai készségek jelentik. Ezekre épül a modell hét „oszlopa”, amelyek a már említett ALA definícióban szereplő készségek részletező kibontását jelentik. Ez egyébként mindhárom modellre igaz.

Ugyancsak közös vonása a modelleknek, hogy az információs műveltség oktatását teljesen integrálni kívánják a szaktárgyak oktatásával. Az ANZIIL modell ezen belül kiemeli, hogy ennek az oktatásnak a teljes tanulmányi időre ki kell terjednie (*Andretta*, 2005).

Mítoszok az információs műveltségről

Alan Bundy (2004b) arra figyelmeztet bennünket, hogy az információs műveltségről számos mítosz létezik, amelyekhez – éppen az információs műveltség szellemének megfelelően – kritikusan kell viszonyulnunk.

Az első mítosz az, hogy az információs műveltség az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használatának képességével azonos. Az IKT-t mint csodaszert feltüntető marketingtől, a komplex kihívásokat technológiai problémává leegyszerűsítő felfogástól különösen a politikusok, oktatáspolitikusok, hivatalnokok és a rosszul informált, kétségeket nem támasztó médiumok csábulnak el. Az IKT és az e-learning sokat ígért, viszont a beljük fektetett összegekhez képest kevés eredményt hozott az oktatás számára (*Bundy*, 2004b).

Az UNESCO Közép- és Délkelet Európára koncentráló szakértői értekezletének résztvevői is megerősítik ezt, hiszen kimondják, hogy az információs műveltséget legtöbbször és legtöbbször összekeverik a számítógépes írástudással (az IKT használatával, a digitális írástudással) és egyben le is szűkítik arra (*Workshop*, 2006).

Az információs műveltségnek azonban nem a technológiákra kell összpontosítania. Tartalmazhatja technológiák alkalmazását, viszont nem függ tőlük, hanem inkább intellektuális keretet ad a felismerés, a megértés, a kritikus értékelés és a gondolkodás számára. Az információs műveltség pedagógiájára tehát az kell jellemző legyen, hogy tartalmát technológiai eszközökkel közvetítjük, az oktatás azonban nem technológia-központú (*Bundy*, 2004a).

A második mítosz az, hogy a felsőoktatásba bekerülő hallgatók információsan műveltek, mivel a középiskolákat széles körben jellemzi a tanulóközpontú, forrásalapú és IKT-központú tanulás. Erről sokan és sokat beszélnek, a valóság viszont messze nem ilyen szép. A közoktatás elhanyagolja az információs műveltség fejlesztését, pedig az olvasás elsajátításával együtt ezt sem szabad az iskolarendszerű oktatás késői fázisaira vagy a szerencsére, esetleg arra hagynunk, hogy útközben „ragad valami” a tanulókra. (*Bundy*, 2004b). Bundy megállapításai alapvetően Ausztráliára vonatkoznak, de aligha mondható el, hogy idehaza másként lenne. Annak is fennáll a veszélye, hogy a tanulók és a felsőoktatás hallgatói nem ismerik fel az információs műveltségnek tanulmányaikban játszott szerepét, azt gondolván, hogy megvannak a megfelelő készségeik, amelyeket az Internet pusztá használatával azonosítanak (*Workshop*, 2006).

A harmadik mítosz az, hogy az információs műveltség oktatása megoldható könyvtárközpontú oktatással, az információs készségek fejlesztésével, a felhasználóképzés „újracsoomagolásával”. Ennek kapcsán röviden térjünk ki a könyvtár és a könyvtárosok szerepére!

Az információs műveltség és a könyvtár

Az információs műveltség a könyvtárosok ügye, viszont alapvetően nem könyvtári ügy, állítja Bundy (2004b). Kétségtelen, hogy a könyvtárosok azok, akik általában felismerik az információs műveltség fontosságát, és részt vesznek népszerűsítésében és gyakorlati alkalmazásában. A könyvtárak mindig is segítettek felhasználóikat az információ jobb megtalálásában. A könyvtári felhasználók orientálása azonban szoros összefüggésben volt meghatározott gyűjteményekkel, és azon termékek körére korlátozódott, amelyet egy-egy meghatározott könyvtár nyújtott.

A könyvtárosképzésben egyelőre még csak kis mértékben van jelen az információs műveltség, a gyakorló könyvtárosok pedig felkészületlennek érzik magukat az oktatói szerepre (*Workshop*, 2006). Tegyük hozzá, hogy a könyvtárosoknak elsőként maguknak is információsan műveltté kell válniuk.

A könyvtárosképzésnek és -továbbképzésnek biztosítania kell, hogy a hallgatók megismerjék az információs műveltség fogalmát, maguk is információsan műveltek legyenek és megismerjék az információs műveltség oktatásának néhány vonatkozását.

A fogalmak tekintetében meg kell ismerniük:

- az információs műveltség legfontosabb definícióit,
- különböző kontextusait,
- a más műveltségekhez (írástudásokhoz) való viszonyát,
- az információs műveltség és a könyvtári-információs készségek és tudásterületek (például tudásmenedzsment, információs visszakeresés) viszonyát,
- az információs műveltség főbb modelljeit és elméleteit,
- az információs műveltséggel kapcsolatos szervezetek és kezdeményezések funkcióit és hatókörét,
- az információs műveltség történetét és eredetét.

Különösen fontos, hogy tudatában legyenek az információ használatát körülvevő – fentebb már említett – etikai, jogi és társadalmi-gazdasági problémáknak (*Virkus és mtsai*, 2005).

Az első pontban megfogalmazott feladat teljesítése jelenti azt a minimális keret-feladatot, amelyet mindenképen el kell végeznünk. Ehhez nem szükséges önálló tantárgy, ahogy maga az információs műveltség oktatása is inkább a tanterv egészéhez, mintsem egyes tantárgyakhoz kötődik.

Ennek a minimális programnak a főbb elemei a következők:

- az írástudás és a funkcionális írástudás fogalma,
- a különböző írástudások (műveltségek),
- az információs műveltség átfogó jellege,
- az információs műveltség definíciói,
- az információs műveltség és a könyvtáros a változó könyvtár, az egész életen át történő tanulás kontextusában.

Azok között a kérdések között, amelyekre figyelemmel kell lennie a 21. század könyvtárosának (a könyvtárosképzésnek és -továbbképzésnek), ott van az információs műveltség is (*Koltay*, 2007).

Érdekes egyébként felidéznünk a könyvtártudományi elméleti kutató és egyben gyakorló könyvtáros Michael Buckland gondolatait. Ő nem is használja az információs műveltség kifejezést, viszont felhívja figyelmünket: ahhoz, hogy valaki informálttá, jól értesültté (vagy jobban értesültté) váljon, nem elégséges, ha a potenciálisan informatívnak tekinthető könyvekhez, folyóiratokhoz, adatbázisokhoz és egyéb fizikai objektumokhoz hozzáfér, azaz lehetősége, eszközei vannak (a könyvtárak segítségével) ezek azonosítására, lelőhelyük meghatározására, valamint arra, hogy anyagilag megengedhesse magának a fizikai hozzáférést. Ezekon kívül az olvasónak képesnek kell lennie annak megértésére és értéke-

lésére is, amit a dokumentum tartalmaz. Ha ugyanis azt, amihez hozzáférhet, visszaautasítja vagy nem érti meg, akkor nemigen lehet szó informálásról (Buckland, 1998, 12.).

Az információs műveltség és a kommunikáció

Az információs műveltség kompetenciái nemcsak a komplex információs (információ-visszakeresési) készségekre terjednek ki, hanem egyben gondolkodási (kutatás-módszertani jellegű) és kommunikációs kompetenciák is. A korszerű oktatás a tágabb értelemben vett kommunikációt is feltételezi: a folyamatos, fejlesztő kommunikáció feltételrendszerét kell hozzá megteremteni (Komenczi, 2001). Ha az információs műveltség alapkompenciáit nézzük, akkor – a korábban említetteknek megfelelően – az alapkészségek (írás-olvasás, szövegértés, számolás) is kommunikációs természetűek, azonosíthatunk azonban kifejezetten kommunikációs (írásbeli, szóbeli, idegen nyelvi) kompetenciákat is. Ugyanakkor a probléma-megoldási kompetenciák és a szakterülettől függő speciális ismeretek (Frank, 2006) is ide kapcsolhatók, bár ezek természete legalábbis kettős, hiszen a gondolkodási kompetenciák közé is sorolhatók.

Ennek megfelelően egyre gyakrabban fogalmazódik meg a kommunikáció szükségessége: az az elvárás, hogy a tanulók, a felsőoktatás hallgatói hatékonyan tudjanak szóban, írásban, valamint képi eszközökkel és idegen nyelven kommunikálni.

Az információs műveltség kompetenciái nemcsak a komplex információs (információ-visszakeresési) készségekre terjednek ki, hanem egyben gondolkodási (kutatás-módszertani jellegű) és kommunikációs kompetenciák is. A korszerű oktatás a tágabb értelemben vett kommunikációt is feltételezi: a folyamatos, fejlesztő kommunikáció feltételrendszerét kell hozzá megteremteni.

Az Association of American Colleges and Universities mindezt olyan elvárások köré építi fel, mint a természeti és társadalmi valóság ismerete és a felelős állampolgári viselkedés. Olyan ismeretek és készségek elsajátítását tűzi ki célul, mint az új körülményekhez való alkalmazkodás, az információnak tudássá, ítéletekké történő átalakítása úgy, hogy ezeket tettekre is képesek legyünk váltani (Greater Expectations, 2002).

Másutt azt olvashatjuk, hogy a tanulóknak maguknak kell megkeresniük, értelmezniük és ütköztetniük a forrásokat, továbbá olyan munkákat kell készíteniük, melyek hatékonyan fogalmazzák meg és kommunikálják az üzenetet (Information power, 1998).

Az iskolai könyvtárakkal szemben is megjelenik az a követelmény, hogy segítsék elő a kommunikációs készségek fejlesztését, járuljanak hozzá ahhoz, hogy a diákok a kommunikációs technológia és média valamennyi lehetőségével élni tudó, ügyes információ-előállítói válnanak. Ehhez az iskolai könyvtáros (könyvtárostánár) azzal is hozzájárulhat, hogy előmozdítja és erősíti a diákok azon érdeklődését és képességeit, melyek az olvasáshoz, a hallás utáni és a vizuális ismeretszerzéshez kapcsolódnak. Fontos tényező még, hogy az információs felfogások, stratégiák és képességek tárházát kínálja tanulóinak, felhívja figyelmüket arra, hogy milyen fontos az információközlés összetettségének és ellentmondásainak elemzése, a különböző nézőpontok – egyéni vélemény, tudományos és kulturális értelmezések – fölismerése, az új információk és szellemi termékek hatékony létrehozása (Information power, 1998). Ezzel kapcsolatban említettük korábban, milyen fontos a manipulatív érvelések felismerése.

A fenti példák mutatják egyúttal azt is, hogy a kommunikációs kompetenciákat legtöbbször csak az információs vagy a gondolkodási kompetenciákkal (néha mindkettővel) együtt alkalmazzuk.

Az információs műveltség és az ismeretek kommunikálásának kapcsolata egyaránt megjelenik az írásban és az olvasásban. Az írás és annak írás célzott gyakorlása fejleszti a kritikai gondolkodást. A gondolkodás és az írás ugyanis elválaszthatatlanok egymástól, hiszen az írás (és a beszéd) a gondolkodás konkrét reprezentációja. Az írás a tanulás internalizálásának, a tapasztalatok tudássá való átalakításának is eszköze. Az írás folyamán új összefüggéseket látunk meg és új tudás jut felszínre (*Sheridan*, 1992).

A kritikai írás alapja ugyanakkor a kritikai olvasás. Azért is szoros közöttük a kapcsolat, mert írásaink többségében más írott szövegekre reflektálunk, mivel minden témát megelőz az, hogy az adott kérdésekről valaki más már gondolkodott, vele kapcsolatban már kutatásokat végzett, amelyek szövegek formájában, a szakirodalomban is testet öltenek (*Knott*, 2005). Ezért is mondhatjuk, hogy korunk kommunikációja jelentős részben már nem eredeti szövegek létrehozása, hanem meglévő információk kiválasztása, elrendezése, szűrése és újraalakítása úgy, hogy közben mindez magába foglalja a kommunikáció megfelelő technológiájának megválasztását is (*Geisler és mtsai*, 2001).

Az „akadémiai” írástudás

Az információs műveltség kommunikatív aspektusa megjelenik a felsőoktatási keretekben folyó információs műveltség-oktatás fontos részterületeként, amely a tág értelemben vett tudományos írás és olvasás kompetenciáinak, az „akadémiai” írástudásnak az oktatása.

A tudományos írás és olvasás önmagában nem hivatásszerűen végzett tevékenységek együttese, a hozzá kapcsolódó tevékenységek azonban a spontán tevékenységeknél tudatosabb hozzáállást tételeznek fel. Kisebb-nagyobb rendszerességgel ismétlődő folyamatokra, tanulható és tanulandó képességekre, készségekre, attitűdökre épülnek.

Ha elfogadjuk, hogy az információs műveltség egész életünket áthatja, akkor a tudományok művelésében még nagyobb fontossága van. A kutatók ugyanis a leginkább „literátus” emberek.

Az akadémiai írástudás nagyban támaszkodik a tudományos közlés műfajaira. Ilyen értelemben érdemes azt a meghatározást tekintenünk, mely szerint az információs műveltség céljuknak megfelelő és az adott közösség által értékesnek tekintett (verbális és más természetű, papíron vagy más hordozón megjelenő) szövegek olvasásának, interpretálásának és létrehozásának képessége (*Elmborg*, 2006).

Maga a műfaj fogalma a retorikai és az irodalmi elemzésben az azonos célokat szolgáló és hasonló konvenciókat követő művek összességét jelenti (*Antunes, Costa és Pino*, 2006). A műfajok ismerete egyaránt magába foglalja a formát és a tartalmat. Adott időben és adott körülmények között tudnunk kell a megfelelő tartalmat egy adott cél érdekében felhasználni. Ismernünk kell célközönségünket: mit kell számukra részletesebben kifejtenünk és mit nem. Célszerű továbbá azt is ismernünk, hogy az adott területen mit vesznek adottnak, és mi képezi vita tárgyát. Ennek ismeretében vagyunk ugyanis képesek olvasóink meggyőzésére (*Paltridge*, 2000).

A műfaj fogalmát formálisan úgy is meghatározhatjuk, mint szövegtípusok olyan taxonómiai összességét, amely rendszerszerűen alkalmaz a formához vagy a tartalomhoz kapcsolódó műfaji elemeket, míg kommunikatív megközelítésben a műfaj egy közösségen belül alkalmazott, társadalmilag elfogadott viselkedésminta.

A műfajokat viszonylagos állandóság jellemzi: a műfajok egy-egy közösség hagyományait követik, különben nem érvényesülne a közösséghez való kötődésük (*Antunes, Costa és Pino*, 2006). Kapuóri szerepet töltenek be: a kívülállókat nem engedik be. A műfaj-

elmélet fontos kérdése tehát annak a hatalomnak a vizsgálata, amellyel a bennfentesek rendelkeznek, amelyet új utak bejárására használnak, és amely a műfajok létrejöttére is hatással van (*Bhatia, 2004*).

A közösségek különböznek egymástól szociális és kognitív dimenziókban, nemcsak abban a tekintetben, hogy más tudományterületet tükröznek, hanem céljaikban, a társadalmi viselkedésben, a hatalmi viszonyokban és politikai érdekekben, illetve – nem utolsósorban – a kifejtés és az érvelés formájában (*Hyland, Hamp-Lyons, 2002*).

Az akadémiai írástudás nyújtja azt a tudást a szerzőknek, amely lehetővé teszi, hogy olyan meggyőző üzeneteket küldjenek, amelyek megfelelnek a „kapuőrök” elvárásainak, és a hatalmi aszimmetriákat is kiegyenlíti (*Koutsantoni, 2006*).

Az információs műveltség és a belső folyamatok

Az az információs univerzum, amelyben élünk, igen összetett. Feldolgozásához nem elég, ha az információkhoz való viszonyulásunk kritikai. Önismeretre, intuícóra és képzeletre is szükségünk van. A feldolgozás lehet egyéni és kollektív, szubjektív és objektív, érzelmi és analitikus. Az információs univerzum tehát legalább annyira a felhasználók belső világában él, mint amennyire rajtuk kívül létezik (*Ward, 2006*).

Említettük már az információs műveltség és a tanulás összefüggését. Az utóbbit az információkkal és a tapasztalatokkal való dinamikus interakciókon keresztül történő aktív tudásépítési folyamatként határozhatjuk meg (*Information power, 1998*). E tudásépítés során a tanuló önvezérelten, külső kényszertől függetlenül elkötelezett a tanulás iránt (*Nagy, 2000*).

Ehhez az önvezérelt tanuláshoz kapcsolódnak a metakognitív működések. Az ezen az összefoglaló néven nevezett metakogníció, metakognitív tudás és metakognitív stratégiák lehetővé teszik, hogy megértésünket nyomon követhessük, folyamatát értékeljük, továbbá, hogy megtegyük a szükséges lépéseket, amikor a megértéssel problémák vannak (*Fujita, Nardi és Fagundes, 2003*).

A metakogníció legáltalánosabban úgy határozható meg, mint tudás a tudásról. A saját tudásunkról rendelkezésre álló tudás, amelyet a hosszú távú emlékezetben tárolunk. Egyaránt tartalmazza magát a tudást, az önmegfigyelést és az ahhoz tartozó értéktételeket, valamint az önszabályozást. A metakognitív tudás magára a kognícióra vonatkozó tudás. A metakognitív stratégiák olyan általános készségek, amelyekkel a tanulást kezeljük, irányítjuk, szabályozzuk, vezetjük (*Sheorey és Mokhtari, 2001*).

Másként megfogalmazva azt mondhatjuk, hogy a már megszerzett és elrendezett ismeretek kognitív kereteket biztosítanak számunkra, mivel „az új élményeket és az új ismereteket a régiek alapján kialakult értelmezések mentén építjük be tudásrendszerünkbe”. A létrehozásra váró új jelentések alapját a kognitív keretek képezik, ezért a „saját tudásunkról, a saját tanulásunkról való tudás az értelmes, jelentéssel bíró tudásnak és az értelmes, hatékony tanulásnak egyik alapfeltételét jelenti” (*Bárdossy és mtsai, 2001, 48.*).

Ebből is következik, hogy azokat a folyamatokat, amelyek alapot képeznek az információs műveltség készségeinek elsajátításához, a vele kapcsolatos tudás, ismeretek megszerzéséhez, csak részben ismerjük. Van tehát tere azoknak a pszichológiai, pszicholingvisztikai, kognitív tudományi kutatásoknak, amelyek ezek jobb megismerését célozzák.

Az információs műveltség oktatásának a jó oktatási gyakorlat modelljeként kell szolgálnia: az információs műveltség a kritikus elemzésről, az önálló tanulásról, problémamegoldásról, az információ etikus felhasználásáról szól, így minden, ami ezzel ellenkezik, idegen oktatásától (*Virkus és mtsai, 2005*).

Irodalom

- Adams, P. (2003): The misinformation age. *The Australian*, 19-20 April. (idézi Bundy 2004a)
- ALA (1989): *Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy*. 2006. 01. 17-i megtekintés, <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>
- Andretta, Susie (2005): *Information literacy: A practitioner's guide*. Chandos Publishing, Oxford.
- Antunes, P. – Costa, C. J. – Pino, J. A. (2006): The use of genre analysis in the design of electronic meeting systems. *Information Research*, 11. 2006. július 12-i megtekintés, Information Research [on-line] <http://InformationR.net/ir/11-3/paper251.html>
- Balla Mária (2005): Pedagógiai és pszichológiai információkeresés az interneten. *Iskolakultúra*, 15. 123–135.
- Bárdossy Ildikó és mtsai (2001): Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei a tanárképzésben II. *Magyar Felsőoktatás*, 11. 48–49.
- Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57. 218–259.
- Bhatia, V. K. (2004): *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum, New York.
- Bruce, C. S. (1994): *Information Literacy Blueprint*. 2006. március 14-i megtekintés, www.gu.edu.au:80/ins/training/computing/web/blueprint/content_blueprint.html
- Buckland, Michael (1998): *A könyvtári szolgáltatások újratervzése*. OSZK, Budapest.
- Csik Tibor (2006, szerk.): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest*. 2006. április 26-i megtekintés, <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>
- Bundy, A. (2004a): One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of eLiteracy*, 1. 2006. február 5-i megtekintés, *Journal of eLiteracy* [on-line], <http://www.jelit.org/6/>
- Bundy, A. (2004b): *Zeitgeist: information literacy and educational change*. Paper presented at the 4th Frankfurt Scientific Symposium, 4 October 2004. 2006. február 7-i megtekintés, www.library.unisa.edu.au/about/papers/zeitgeist-info-lit.pdf
- Doherty, J. – Ketchner, K. (2005): Empowering the Intentional Learner: A Critical Theory for Information Literacy Instruction. *Library Philosophy and Practice*, 8. 2006. április 11-i megtekintés, <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/doherty-ketchner.htm>
- Dömsödy Andrea (2005): Információs társadalom, informatika és könyvtár-pedagógia. *Iskolakultúra*, 12. 12–20.
- Frank Róza (2006): Kompetenciafejlesztés az információs társadalomban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 53. 391–403.
- Fujita, M. S. L. – Nardi, M. I. A. – Fagundes, S. A. (2003): Observing documentary reading by verbal protocol. *Information Research*, 8. 2004. május 5-i megtekintés, Information Research [on-line] <http://informationr.net/ir/8-4/paper155.html>
- Geisler, C. és mtsai (2001): ITex. Future directions for research on the relationship between information technology and writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 15. 269–308.
- Greater expectations (2002): *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college*. Association of American Colleges and Universities, Washington, DC.
- György Péter (2002): *Memex, a könyvbe zárt tudás a 21. században*. Magvető, Budapest.
- Hyland, K. – Hamp-Lyons, L. (2002): EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1. 1–12.
- IFLA (2005): *Beacons of the Information Society. The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. 2006. szeptember 6-i megtekintés, <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfoSoc.html>
- Information power (1998): Információs hatalom. Partnerkapcsolatok építése a tanuláshoz. Tömörítvény. In Csik Tibor (szerk): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest*. 42–83.
- Jones, D. (1996): Critical Thinking in an Online World. Untangling the Web. *Proceedings of the Conference Sponsored by the Librarians Association of the University of California, Santa Barbara and Friends of the UCSB Library*. University of California, Santa Barbara. 2004. december 19-i megtekintés, <http://www.library.ucsb.edu/untangle/jones.html>
- Karvalics László, Z. (1997): Az információs írástudástól az Internetig. *Educatio*, 6. 681–698.
- Karvalics László, Z. (2003): *Információ, társadalom, történelem*. Typotex, Budapest.
- Knott, D. (2005): *Critical Reading Towards Critical Writing*. 2005. február 23-i megtekintés, <http://www.utoronto.ca/writing/critrdg.html>
- Koltay Tibor (2007): *Virtuális, elektronikus, digitális. Elméleti ismeretek a 21. század könyvtárához*. Typotex, Budapest. 2007. február 7-i megtekintés, <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b10095/>
- Komenczi Bertalan (2001): Iskolai könyvtár az információs társadalomban. *Könyv és Nevelés*, 3. 63–69.
- Koutsantoni, D. (2006): Rhetorical strategies in engineering research articles and research theses: Advanced academic literacy and relations of power. *Journal of English for Academic Purposes*, 5. 19–36.
- Lanham, R. A. (1995): Digital literacy. *Scientific American*, 273. 160–161.
- Nagy Á. (2000): Információs írástudás és informatikai intelligencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 34–41.
- Paltridge, B. (2000): Genre Knowledge and Teaching Professional Communication. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 43. 397–401.
- Sheorey, R. – Mokhtari, K. (2001): Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29. 431–449.

Sheridan, J. (1992): WAC and libraries: A look at the literature. *Journal of Academic Librarianship*, 18. 90–94.

Thematic debate (2005): Thematic Debate on Information Literacy. *UNESCO WebWorld Newsletter*. 2005. április 21-i megtekintés, portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=18565&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Varis, T. (2003): *New literacies and e-learning competences*. 2003. február 13-i megtekintés, <http://www.elearningeuropa.info/>

Workshop (2006): Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. Draft conclusions and recommendations to UNESCO and CEI. International Center for Promotion of Enterprises, Ljubljana. 2006. június 4-i megtekintés, <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php->

[URL_ID=21870&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21870&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Virkus, S. és mtsai (2005): Information Literacy and Learning. In Kajberg, Leif – Lorring, Leif (szerk.): *European Curriculum Reflections on Library and Information Science Education*. Royal School of Library and Information Science, Copenhagen.

Ward, D. (2006): Revisioning information literacy for lifelong learning. *Journal of Academic Librarianship*, 32. 396–402.

Koltay Tibor

Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar,
Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék

Értelmezés és megértés

A magyarországi cigányság korai történetének historiográfiája

A cigányság és a többségi társadalom közti kulturális kapcsolatok megértésének egyik fontos eleme az a kérdés, hogy a többség milyen képet alakított ki magának a cigányságról, ez a kép milyen forrásokból táplálkozott és hogyan alakult ki. Mai cigányképünk gyökerei a késő középkori és koraiújkorai első kapcsolatok után a 18–20. századi történetírásban kereshetők.

Dolgozatomban ezért annak próbálom meg utánajárni, hogy az egyes történetírók milyen értelmezési kereteket alkottak a cigányság történetének megírásakor, milyen szerepet szántak nekik az ország egészének történetében, mit tartottak fontosnak megjegyezni róluk, milyen források álltak rendelkezésükre és hogyan értelmezték ezeket. Végül arra a kérdésre szeretnék választ kapni, hogyan vált a cigánysággal kapcsolatos történetírás valóban tudományos módszereket alkalmazó, megértő diszciplínává, milyen utat járt be és milyen sajátos nehézségekkel kellett megküzdenie. Minden tárgyalt korszakban sorra veszem a cigányság történetével kapcsolatos forrásfeltárási és -kiadási munkákat, a kisebb tanulmányokat és a nagyobb ívű összefoglalókat, végül a magyarországi nemzeti-ségekkel kapcsolatos szakirodalmat és az országtörténeti szintéziseket.

A cigánytörténeti kutatások kezdetei

Német nyelvterületen a 17. század közepén jelentek meg az első, cigánysággal foglalkozó tanulmányok. Ezek elsősorban a cigányok európai történetével foglalkoztak, azonban nem tisztán tudományos céllal: szerzőik célja, hogy igazolják a cigányság eddigi megítélését, és felsorolják a velük kapcsolatos rendelkezéseket, hogy azok folytatására sarkallják a politikai döntéshozókat. (1) A ciganológia valódi megalapítójának azonban nem ezeket a korai kísérleteket, hanem Heinrich Grellmann nagy hatású tanulmányát (*Die Zigeuner. Ein historischer Versuch...*) tekintik. Írása jó ideig meghatározónak bizonyult az európai szakirodalomra nézve. Ez a siker azonban mindössze azon alapult, hogy Grellmantól sok későbbi szerző kritikátlanul vett át adatokat és érveket. Ez annál na-